

Texto 1

A educação popular, a valorização da cultura e a resignificação do cuidado

Grasiele Nespoli, Vera Joana Bornstein, Irene Leonore Goldschmidt

A educação popular nasce e se constitui como uma prática educativa “crítica ao sistema societário vigente, assim como de contra-hegemonia¹⁰ ao padrão de sociabilidade por ele difundida” (PALUDO, 2015, p. 220). Sua emergência é, para a autora Conceição Paludo, uma consequência do desenvolvimento latino-americano, mais especificamente dos movimentos de insurgência contra o processo histórico de dominação e colonização ao qual os países da América Latina foram subordinados durante séculos. É um movimento de resistência e luta dos povos latino-americanos em busca de uma expressão política própria. Em termos conceituais é uma abordagem que recupera a indissociabilidade entre educação, agir político e existência humana que tem, no Brasil, como grande referência, o pensamento do educador Paulo Freire.

¹⁰ O termo “hegemonia” integra a tradição marxista e foi sistematizado pelo pensador italiano Antonio Gramsci. O conceito apreende a dinâmica de produção de uma conformidade social das formas de pensar, sentir e agir por meio de mecanismos de convencimento e coerção. Nesse processo as classes dominantes infiltram seus valores e visão de mundo no seio das classes dominadas, apresentando-os como universais. Para produzir um consenso, uma hegemonia, utilizam-se várias formas e meios de convencimento: a família, a igreja, a escola e, principalmente, a mídia (GRAMSCI, 1978). Na concepção gramsciana, não é possível separar o conceito de hegemonia de uma concepção ampliada de Estado, sendo este último entendido para além da aparelhagem estatal, em sua função de dominação e direção do conjunto da sociedade (PRONKO; FONTES, 2012). Refere-se, portanto, a um tipo de dominação ideológica de uma classe social sobre outra, particularmente da burguesia sobre a classe trabalhadora. Dentro dessa mesma matriz teórica, a ideologia, por sua vez, é uma forma de ocultamento da realidade social, que passa pela construção de um conjunto de representações que ocupam o lugar da “verdade” e que legitimam e naturalizam estratégias e práticas de exploração e dominação. Na esteira do pensamento marxista, Paulo Freire defende o enfrentamento dos processos que geram alienação e o compromisso da educação na problematização e leitura da realidade.

A pedagogia do oprimido, proposta por Freire (1987), visa à superação da pedagogia do opressor, ou da educação bancária, que se firma numa relação hierárquica e vertical entre educador e aluno, em que o professor é aquele que detém o saber, e o aluno (o desprovido de luz) aquele que somente recebe o saber. No sentido contrário a essa forma de educação que normatiza e adequa as pessoas à ordem social dominante, Freire defende a educação como um ato dirigido à emancipação e à construção de uma sociedade justa, diversa e igualitária. Uma ação problematizadora da realidade, pautada no diálogo, na escuta, na amorosidade, na valorização de todos como sujeitos de saber.

Isso significa que a educação não é neutra, possui uma dimensão política, como toda a prática que resulta em modos de organização da vida social. Para Paulo Freire, o ato educativo tem compromisso com o “desvelamento da realidade” (2001, p. 49), o que envolve compreender a relação da educação bancária com a manutenção da ordem social dominante, estruturada na desigualdade social. A educação para ser libertadora precisa ser um processo de conscientização, contrário a qualquer forma de doutrinação ideológica como faz a educação bancária ao pressupor ser o outro um ignorante, alienando-o de sua realidade, depositando nele conteúdos para ajustá-lo e adequá-lo ao mundo tal como é, sem questionamento, sem problematização, sem crítica, como se a realidade fosse “algo parado, estático, compartimentado e bem comportado” (Freire, 1987, p. 33). Uma realidade, muitas vezes, alheia à experiência de vida dos educandos.

Há uma reprodução da ordem social dominante, capitalista, amparada na divisão entre os que sabem e os que não sabem, como se essa divisão fosse natural e não socialmente ordenada. Essa perspectiva oculta o fato de que isso é uma das bases da desigualdade social, é o que possibilita uma classe social dominar e explorar outra, expondo a sua visão de mundo como verdade a ser seguida. O que se transmite, o conteúdo, também faz parte do processo de produção ideológica na medida em que atua na formação subjetiva. É conhecida a provocação feita por Paulo Freire, em sua fala no Simpósio Internacional para Alfabetização, no Irã, em 1975: “Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’ (...). É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.” (Gadotti, 1996, p.72).

Enquanto a educação bancária impõe uma visão de mundo, separa e distingue de forma bem definida o lugar do educador e do educando, a pedagogia do oprimido é dialógica, entende que o educador não é o que apenas educa, pois ao educar, é educado; enquanto o educando, igualmente sujeito de saber, também educa. Se a educação bancária é colonizadora, a pedagogia do oprimido é libertadora.

A libertação dos oprimidos passa, portanto, pelo processo de humanização que entende o ser humano como um ser inacabado e em constante transformação.

Para Freire, diferentemente dos outros animais, o ser humano é um ser histórico que “tem a consciência de sua inconclusão” (1987, p. 42). Nessa perspectiva, a educação é uma práxis porque envolve ação, reflexão e ação, dos seres humanos no mundo e, deve, portanto, problematizar a realidade e mediar sua transformação.

Para Freire, o ser humano se realiza em relações culturais, o “que lhe faculta transcender simbolicamente o mundo da natureza de que é parte e sobre o qual age” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 89). Nesse horizonte, a emancipação humana passa pelo enfrentamento da “invasão cultural” (FREIRE, 1987), isto é, do processo de imposição de valores, costumes, modos de ser e de viver que adequa o ser humano à ordem social dominante. A cultura popular é a chave para uma vida autêntica, livre das imposições dos opressores, dominadores e colonizadores.

Se por toda a parte existe na sociedade capitalista, desigual e excludente, uma *invasão cultural* do polo erudito/dominante sobre a *cultura popular*, um projeto de ruptura social da desigualdade, da injustiça e da marginalização de pessoas e comunidades populares deveria possuir uma dimensão também cultural. (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 89).

Com base na dimensão ontológica que compreende que o ser humano constitui historicamente sua existência e a do mundo, a educação popular transforma aulas expositivas em círculos de cultura¹¹ — em método dialógico pelo qual o educador ocupa-se em mediar a leitura do mundo:

[...] ler o seu próprio mundo através de sua própria cultura [...], a cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador dos seres humanos. (FREIRE, 2003, p. 117).

A educação popular é uma concepção ético-política que desnaturaliza a ideia de um mundo pronto e que aponta para a compreensão de que o ser humano é cultural e se faz nas relações concretas que envolvem a produção da vida. Em termos pedagógicos, a experiência é o ponto de partida para a construção dos novos conhecimentos, é fonte de aprendizagens, afinal: “No trabalho, na vida social e na luta pela sobrevivência e pela transformação da realidade, as pessoas vão adquirindo entendimento sobre a sua inserção na sociedade e na natureza” (VASCONCELOS, 2004, p. 71).

¹¹ O círculo de cultura é um método pedagógico desenvolvido por Paulo Freire na década de 1960 que tem por objetivo debater um tema gerador, isto é, um tema de interesse dos participantes. A proposta é fazer a palavra circular, dialogicamente, de modo a se buscar a consciência das experiências vividas em relação ao tema gerador. Caso queiram saber mais, vejam: DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Círculos de cultura: problematização da realidade e protagonismo popular. In: BORNSTEIN, Vera Joana. et al. *Textos de apoio, curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016. p. 61-64. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/textos-de-apoio-para-o-curso-de-aperfeiçoamento-em-educacao-popular-em-saude>. Acesso em: out. 2020.

As ideias de Paulo Freire são muito importantes para a saúde desde o final da década de 1970, quando intelectuais, trabalhadores da saúde e ativistas populares começaram a questionar o modelo biomédico¹² vigente, centrado no hospital, em tratamentos tardios e individuais, e representado pelo acesso precário e limitado das camadas populares aos serviços de saúde. A interseção da educação popular com a saúde fez avançar a luta pelo direito à saúde e o compromisso com a universalização do Sistema Único de Saúde (SUS), levando inclusive a questionamentos quanto ao conceito de saúde vigente, centrado no modelo biomédico, com foco na doença.

Nessa interseção formou-se o campo da Educação Popular em Saúde (EPS) como um caminho capaz de contribuir com metodologias, tecnologias e saberes para a constituição de novos sentidos e práticas no âmbito do SUS. Um caminho não apenas no que diz respeito à educação em saúde, mas que, sobretudo, envolve o delineamento de princípios éticos orientadores de novas posturas no cuidado, na gestão, na formação e na participação social. A EPS atua na defesa do direito à saúde e no compartilhamento do poder institucional entre todos os interessados no SUS – gestores, trabalhadores e usuários. Nas palavras de Stotz, a EPS:

[] se contrapõe ao autoritarismo vigente na cultura sanitária e no modo tradicional de definir técnica e politicamente intervenções na área da saúde e orienta-se por modos alternativos e bastante diferenciados de lutar pela transformação das relações de subordinação e de opressão, em favor da autonomia, da participação das pessoas comuns e da interlocução entre os saberes e práticas. (2004, p. 292).

Essa contraposição envolve a compreensão das classes populares ou, como enfatizava Valla, das classes subalternas ou subalternizadas¹³, e a construção conjunta dos projetos comunitários. Para isso, é preciso superar a postura de que o saber profissional é superior e o saber popular inferior, e também reconhecer que “os saberes da população são elaborados sobre a experiência concreta, a partir das suas vivências, que são vividas de uma forma distinta daquela vivida pelo profissional” (1996, p. 179); os saberes da população constituem uma teoria imediata.

Esses saberes populares estão ancorados na cultura, que constitui um dos principais fundamentos da identidade de um povo e é expressa no modo como transforma a natureza para prover sua existência, como se relaciona com o mundo e se comu-

¹² A valorização do saber biomédico em detrimento a outras formas de saber no cuidado em saúde pode ser apontada como outro exemplo de hegemonia. Atualmente a hegemonia do saber biomédico é ampliada por meio da lógica de consumo, dos avanços e da sofisticação de tecnologias diagnósticas e de rastreamento, do aprimoramento e da informatização das intervenções cirúrgicas, da superespecialização das profissões da saúde e da ampliação das intervenções farmacológicas. Retomaremos essa discussão no próximo eixo, no Texto 2, *Racionalidades médicas e práticas integrativas e complementares: como ficam as plantas medicinais nessa história?*.

¹³ Valla adota o termo “subalterno” em referência à ideia de Gramsci que “prefigura a diversidade das situações de subalternidade e sua riqueza histórica, cultural e política” (1996, p. 188).

nica, como festeja e como chora. Assim, a cultura atravessa todas as atividades da prática social, formando um elo entre passado e presente, ligando as gerações.

Diante da importância da cultura, a educação popular considera que o conhecimento pode vir de diversas fontes, por isso valoriza o resgate dos saberes ancestrais, da sabedoria de vida que foi se construindo a partir das experiências e vivências dos antepassados e defende que a cultura de todos os grupos humanos é igualmente válida e importante. Um dos objetivos da educação popular é possibilitar às classes populares a descoberta de que elas são também produtoras de cultura, uma cultura própria, intrinsecamente ligada às suas condições de vida e formas de ver o mundo. Contudo, o reconhecimento da cultura popular não pode ser ingênuo e desinteressado, é preciso também problematizar suas origens, seus mitos, suas verdades, seus efeitos na construção de si e do mundo. Assim como as expressões culturais de qualquer grupamento humano trazem em seu seio contradições, também aquelas exercidas pelas camadas populares apresentam certas concepções que precisam ser questionadas.

As práticas de cura e de cuidado são um dos saberes primordiais que a humanidade desenvolveu na luta contra as intempéries, dores e doenças que sempre ameaçaram sua sobrevivência. São conhecimentos organicamente enraizados na cultura de todos os povos. Dessas práticas, o uso das plantas no cuidado à saúde é popular na cultura brasileira e tem sua raiz nos povos originários que viviam em nosso território antes da colonização portuguesa, povos possuidores de um sistema de saúde próprio, que integrava uma etnomedicina (CASTRO; FIGUEIREDO, 2019).

Esses saberes foram apropriados e sistematizados em matérias médicas e farmacopeias, durante o início do período colonial, pelos missionários da ordem religiosa Companhia de Jesus que vieram ao Brasil evangelizar os povos que cultivavam outras formas de reverenciar o transcendente. Contudo, o encontro entre jesuítas e índios foi difusor de vários conhecimentos “acerca do tratamento de doenças, associando o uso de plantas a rituais indígenas” (FERNANDES, 2004, p. 28). Nesse período, foram instaladas boticas pelos jesuítas “na Bahia, Olinda, Recife, Maranhão, Rio de Janeiro e São Paulo” (FERNANDES, 2004, p. 28), que tiveram grande importância na produção de remédios¹⁴ à base de vegetais, minerais e animais até as primeiras décadas do século 20, quando foram substituídas por farmácias e pequenas indústrias que inseriram “novas técnicas e fórmulas medicamentosas” (FERNANDES, 2004, p. 31). O boticário também foi substituído pelo farmacêutico.

¹⁴ Na Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos encontramos as seguintes definições: 1) remédio como “cuidados que se utiliza para curar ou aliviar os sintomas das doenças, como um banho morno, uma bolsa de água quente, uma massagem, um medicamento...”; 2) medicamento como “produto farmacêutico, tecnicamente obtido ou elaborado, com finalidade profilática, curativa, paliativa ou para fins de diagnósticos. É uma forma farmacêutica terminada que contém o fármaco, geralmente, em associação com adjuvantes farmacotécnicos” (Brasil, 2006).

Até a década de 1930, o setor industrial farmacêutico estava em desenvolvimento, mas não havia investimento em pesquisas, o que resultou nas décadas seguintes em uma dependência do Brasil em relação aos países industrializados, levando o setor a reproduzir fórmulas e importar medicamentos. A partir de 1940, com a crescente produção de medicamentos sintéticos e a desnacionalização da indústria farmacêutica, houve uma revisão da farmacopeia brasileira, “sendo retirada de seu conteúdo grande parte dos produtos utilizados na farmácia tradicional e os originados de plantas nativas” (FERNANDES, 2004, p. 34).

Somente na segunda metade do século 20 foi retomada a importância das medicinas tradicionais e do uso das plantas medicinais na agenda de interesses de pesquisa e programas de saúde. Em âmbito mundial, a Organização Panamericana de Saúde (Opas) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) passaram a recomendar a formulação de políticas voltadas para o reconhecimento dessas práticas, bem como para a expansão da atenção primária à saúde.¹⁵ No Brasil, houve um gradual aumento do incentivo à pesquisa, que ajudou a consolidar grupos de pesquisa¹⁶ e, décadas adiante, uma política estratégica acerca das plantas medicinais e dos fitoterápicos.

A retomada dos estudos científicos e de investimentos nesse campo foi também um momento de reabertura para a valorização da cultura dos povos e grupos sociais como um elemento fundamental no processo de organização da atenção e da produção do cuidado, por abranger a dimensão simbólica, relacionada aos significados, sentidos e valores que constituem os modos de cuidado que fazem uso das plantas. Entretanto, esse processo de valorização e reconhecimento, contraditoriamente, envolve a apropriação dos saberes populares pelas indústrias farmacêuticas que, alinhadas ao modo de produção capitalista, transformam remédios em mercadorias.

Diante do perigo desse tipo de apropriação, vale a pena evocar a potência da educação popular como prática que reconhece, dialoga e integra os saberes tradicionais na atenção à saúde, resguardando-os como patrimônio cultural de domínio público e comunitário. A educação popular valoriza os modos de cuidar advindos da experiência, inclusive os que fazem uso de plantas, como complementares e igualmente importantes aos conhecimentos desenvolvidos pela ciência médica, mantendo-se crítica e contrária à lógica capitalista de mercantilização da saúde.

Desta forma, a educação popular busca ampliar a autonomia e vincular o cuidado ao compromisso com a construção da existência humana, o que deve envolver

¹⁵ Uma reflexão sobre a atenção primária à saúde será apresentada no Eixo 3 da presente publicação.

¹⁶ Um marco desse processo foi a realização, em 1967, do Primeiro Simpósio de Plantas Medicinais, com a participação de vários pesquisadores que desenvolviam pesquisas com plantas medicinais à época (FERNANDES, 2004).

a atuação “sobre as determinações do processo saúde-doença e sobre a organização dos serviços de saúde a partir de lógicas mais centradas no usuário, na gestão participativa e no exercício do controle social” (BORNSTEIN, 2016a, p.16). Se a biomedicina reduz o cuidado à técnica sobre o indivíduo, a educação popular em saúde o estende à vida comunitária constituída nos territórios – o cuidado abarca o cuidar de si, o cuidar do outro e o cuidar do mundo.

Cuidar, então, “pressupõe entender as vivências e as verdades de cada indivíduo e compreender que estas dependem das visões de mundo, das histórias e da cultura” (PRADO; FALLEIRO; MANO, 2011, p. 466). Isso significa que o valor da dimensão cultural passa pelo reconhecimento do saber do outro, dos grupos sociais e das populações que experimentam diferentes práticas de cuidado, dentre elas as que envolvem o uso de plantas medicinais. Ao reconhecer outros sistemas de saúde e epistemologias, como as cosmovisões indígenas e afro-brasileiras, a educação popular aproxima a relação do cuidado com a natureza, a cultura, a comunidade e o território, podendo, assim, ampliar o compromisso com a construção de um mundo livre da opressão.

Em outros termos, nas vias da educação popular, o cuidado é um ato comprometido com a totalidade da vida, que se opõe às formas de desumanização e colonização próprias do capitalismo.

Referências bibliográficas

BORNSTEIN, Vera Joana. Princípios pedagógicos do Curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde. In: BORNSTEIN, Vera Joana *et al* (org.). *Textos de apoio*. Curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016a. p. 15-20.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício César Vitória. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (PNPMF). Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_fitoterapicos.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

CASTRO, Marta Rocha de; FIGUEIREDO, Fábio Fonseca. Saberes tradicionais,

biodiversidade, práticas integrativas e complementares: o uso de plantas medicinais no SUS. *Hygeia*, v. 15, n. 31, p. 56-70, mar. 2019.

FERNANDES, Tania Maria. *Plantas medicinais: memória da ciência no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (org.) Paulo Freire, Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez Editora, 1996, p.69-116.

GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio/ago. 2015.

PRADO, Ernande Valentin; FALLEIRO, Letícia Moraes; MANO, Maria Amélia. Cuidado, promoção de saúde e educação popular – porque um não pode viver sem os outros. *Revista de APS*, v. 14, n. 4, p. 464-471, 2011.

PRONKO, Marcela; FONTES, Virgínia. Hegemonia. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 391-397.

STOTZ, Eduardo Navarro. Os desafios para o SUS e a educação popular: uma análise baseada na dialética da satisfação das necessidades de saúde. In: ROCHA, Cristianne Maria Famer et al. (org.). *Ver—SUS Brasil: Cadernos de textos*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. p. 286-301. (Série B. Textos Básicos de Saúde). Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/CadernoVER_SUS.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

VALLA, Victor Vincent. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. *Educação e realidade*, v. 21, n. 2, p. 177-190, jun./dez. 1996.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: de uma prática alternativa a uma estratégia de gestão participativa das políticas de saúde. *Physis* [online], v. 14, n. 1, p. 67-83, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/physis/v14n1/v14n1a05.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

Dicas de leituras

Para a revisão de fatos históricos do Movimento de Educação Popular em Saúde, consultar:

BORNSTEIN, Vera Joana. Princípios pedagógicos do Curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde. *In: BORNSTEIN, Vera Joana et al. (org.). Textos de apoio.* Curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016a. p.15-20. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/textos-de-apoio-para-o-curso-de-aperfeicoamento-em-educacao-popular-em-saude>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984. Disponível em: <https://apartilhadavida.com.br/book/o-que-e-educacao-popular/>. Acesso em nov. 2020.

NESPOLI, Grasiela. Da educação sanitária à educação popular em saúde. *In: BORNSTEIN, Vera Joana et al. (org.). Textos de apoio.* Curso de aperfeiçoamento em educação popular em saúde. Rio de Janeiro: EPSJV,

2016a. p. 47-52. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/textos-de-apoio-para-o-curso-de-aperfeicoamento-em-educacao-popular-em-saude>. Acesso em: 19 out. 2020.

Para aprofundar o tema da educação em saúde e refletir sobre a dimensão educativa do trabalho do agente comunitário de saúde, propomos o material didático elaborado para a formação técnica desses trabalhadores:

MOREL, Cristina Maria Toledo Massadar; PEREIRA, Ingrid D'Avilla Freire; LOPES, Marcia Cavalcanti Raposo. *Educação em saúde: material didático para formação técnica de agentes comunitários de saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2020. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/livro_mat_did_acs.pdf. Acesso em: 19 out. 2020.

Dicas de vídeos

Como a educação popular em saúde se relaciona com o SUS?

Nesse vídeo, José Ivo Pedrosa, professor da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e vice-presidente da Abrasco, explica o processo de institucionalização da educação popular em saúde no Brasil, ocorrido entre 2003 e 2010, e comenta sobre as suas perdas, ganhos e potências. 1 vídeo (15min:30). Publicado em: 11 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9knkzzKWq0c&feature=youtu.be>.

Como a educação popular em saúde surgiu no Brasil?

Nesse vídeo, Helena Leal David, professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e integrante do Grupo de Trabalho de Educação Popular e Saúde da Abrasco, explica os principais marcos e ações que deram início na década de 1970 à educação popular em saúde no Brasil. 1 vídeo (3min:52). Publicado em: 10 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vBU4BDp8kyl&feature=youtu.be>.

Educação popular em saúde – Bate Papo na Saúde

Pedro Cruz, professor do Departamento de Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e Eymard Mourão Vasconcellos, coordenador nacional da Rede de Educação Popular em Saúde, são entrevistados por Renato Farias.

1 vídeo (25min:53). Publicado em: 28 out. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S4qSP5t2QrI>.

Qual é a dinâmica da educação popular em saúde na América Latina?

Vera Dantas, integrante do coletivo Espaço Ekobé, no Ceará, e coordenadora do Grupo de Trabalho de Educação Popular e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco), conta sobre as diversas percepções da educação popular em saúde nos países da América Latina, sob a ótica do bem viver, da alegria e amistosofia. 1 vídeo (15min:2). Publicado em: 11 fev. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=a3JnpG9tmd8&feature=youtu.be>.

Você sabe o que é educação popular em saúde?

Nesse vídeo, Renata Pekelman, coordenadora do Grupo de Trabalho de Educação Popular e Saúde da Associação Brasileira de Saúde Coletiva (Abrasco) e professora da Unisinos, explica o que é educação popular em saúde e como ela se relaciona com as lutas do SUS. 1 vídeo (3min:13). Publicado em: 10 fev. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xX9h9izi_YE&feature=youtu.be.